

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Prácticas del lenguaje en contexto de estudio LA DIVERSIDAD EN LOS ANIMALES 1º y 2º año

ANEXO 2: Escribir por sí mismo; leer para ampliar información;
revisar lo producido.

Material para el docente
Versión noviembre de 2009

Los niños escriben por sí mismos rótulos y epígrafes que acompañan imágenes de animales, leen para ampliar información y revisan lo producido.

Durante la secuencia el docente propone a los niños observar imágenes de animales vertebrados con el propósito de reconocer distintas características y compararlas (cómo son las extremidades, qué cubre el cuerpo, qué partes forman el cuerpo).

Para ello, el docente organiza la clase en grupos de cuatro niños y distribuye imágenes de especímenes distribuidas en una hoja tratando de incluir un mamífero, un ave, dos reptiles (serpiente y tortuga), un anfibio (rana o sapo) y un pez. Les propone observar detenidamente las imágenes y les plantea interrogantes tales como: *“¿Cuáles son las partes del cuerpo de estos animales que ustedes conocen? ¿Es posible diferenciar entre ellas las que utilizan para moverse? ¿Se puede distinguir la cabeza del resto del cuerpo en todos los casos? ¿Todos tienen las mismas partes? ¿Todos tienen el cuerpo cubierto de la misma manera? ¿Cómo son por fuera? ¿De qué tienen cubierto el cuerpo estos animales?”*.

Luego de la observación e intercambio, la docente organiza una puesta en común para socializar las comparaciones resultantes de la observación en torno a tres categorías previstas: *partes del cuerpo, extremidades y coberturas*. Posteriormente propone completar en parejas las imágenes entregadas agregando a modo de referencia los aspectos en los cuales han focalizado en el intercambio.

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

Se trata de producir **rótulos** y **epígrafes** como los que suelen presentarse en los materiales informativos de circulación social: libros, enciclopedias, revistas de curiosidades científicas, etc. (Ver figura 1, 2 y 3).

Existen diversas maneras de producir rótulos y epígrafes. Son enunciados breves conformados por palabras o construcciones lingüísticas más extensas que aclaran o agregan información a la ilustración. En ellos predomina la función informativa del lenguaje y emplean con frecuencia taxonomías para expandir los comentarios con un vocabulario preciso y objetivo. Se caracterizan por las descripciones y las explicaciones. Estas descripciones contienen elementos que se relacionan entre sí semánticamente y mencionan caracteres tanto generales (patas, boca, orejas) como diferenciales del animal al cual hacen referencia (opérculo, zarpas delanteras, morro). Generalmente estas características se enuncian a través de construcciones descriptivas que amplían la base informativa de los sustantivos: "Labio ganchudo para arrancar matas"; "orejas móviles y buen oído"; "aleta caudal"; "piel dura y correosa".

En las imágenes que presentamos a continuación, se puede encontrar diversidad de rótulos y epígrafes. En la Figura 1, los rótulos están conformados por enunciados breves que aportan información sobre la parte del cuerpo del animal y sobre alguna característica vinculada con la misma ("Orejas móviles y buen oído"). En este mismo ejemplo, el epígrafe de la imagen amplía información acerca de una característica del cuerpo del animal (la piel y el morro).

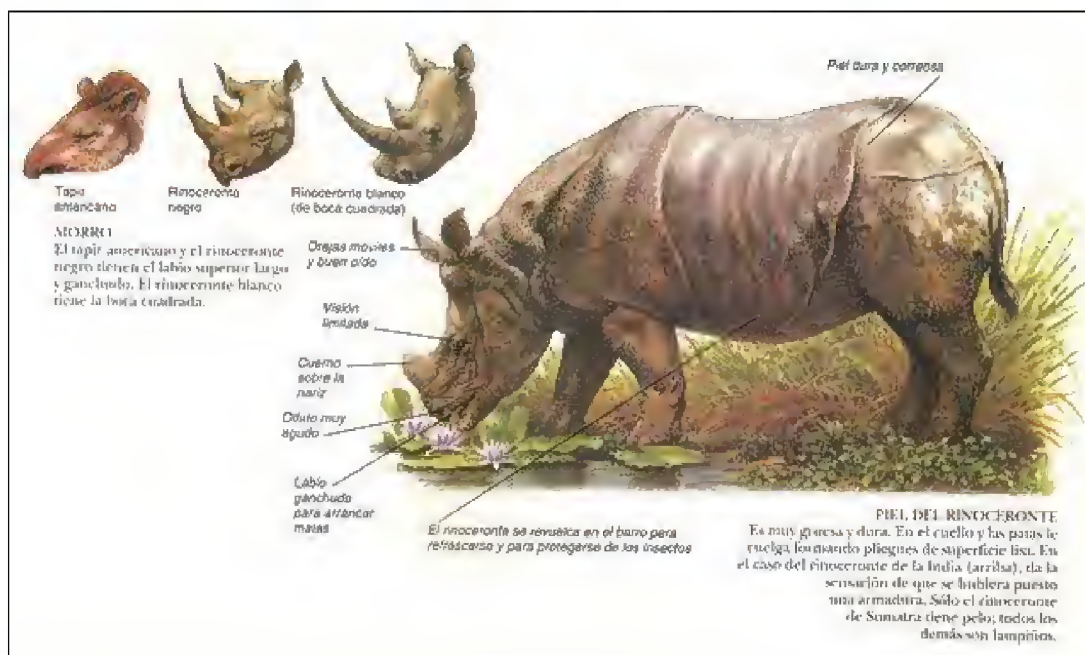


Figura 1²

En la Figura 2, se pueden observar rótulos descriptivos y explicativos donde no sólo se describe la parte del cuerpo sino que también se explica la funcionalidad de la misma, por ejemplo: "El olfato de la nutria, gracias a los órganos que tiene este animal al fondo de las fosas nasales, detecta muchísimos olores diferentes". El epígrafe de la figura 2, generaliza

² Kindersley, D., *Gran Enciclopedia Universal*. Londres, 1993. Edición Argentina, Producciones García Ferré, 1994.

algunos aspectos vinculados con el animal, aportando información que no contienen los rótulos.

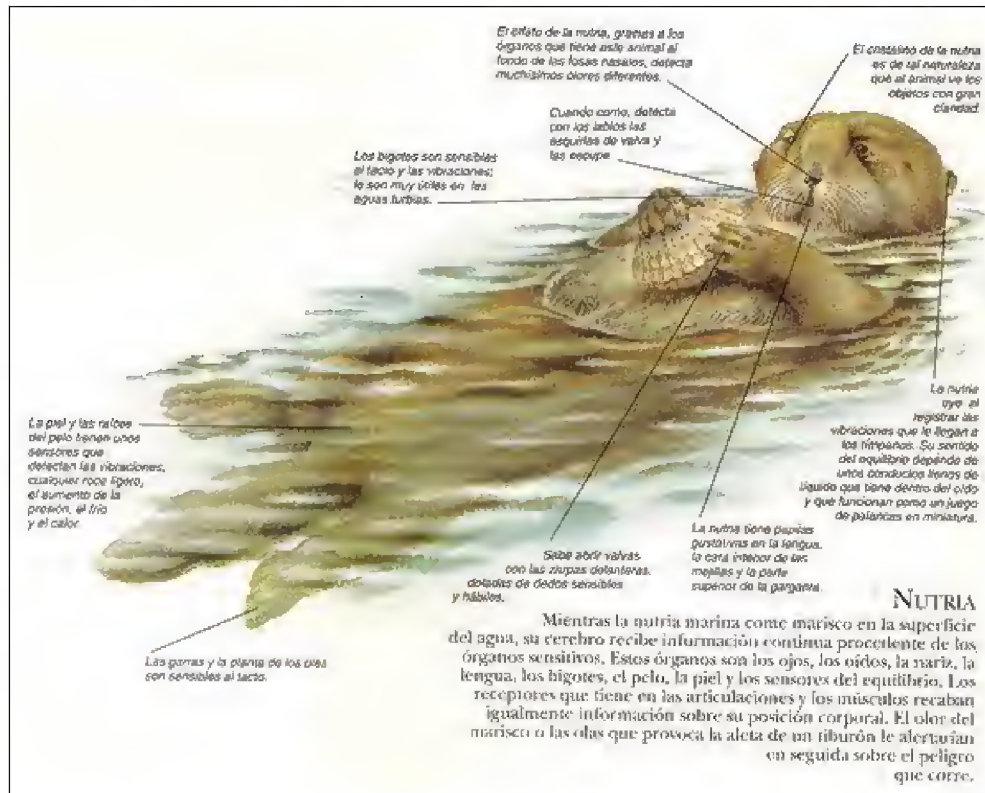
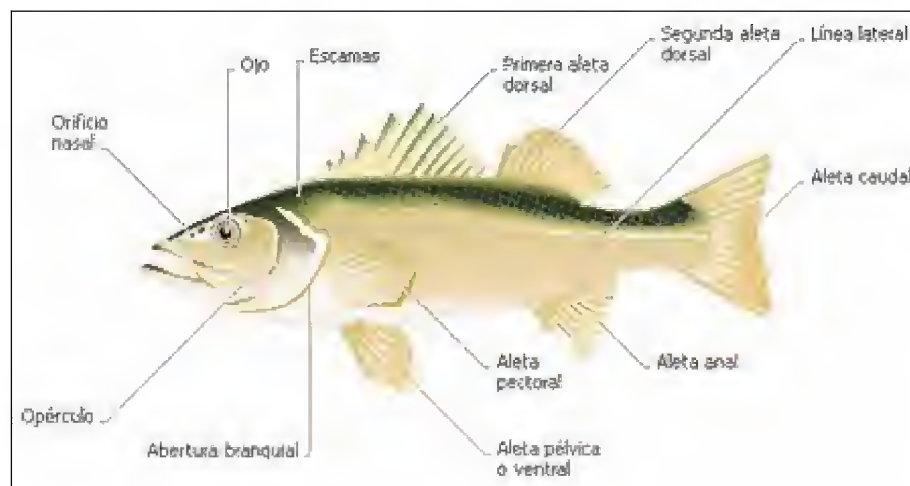


Figura 2³

La figura 3 posee rótulos conformados por palabras que informan sobre el nombre de las partes del cuerpo sin aportar otra información. El epígrafe de esta figura amplía el tema presentado en la imagen.



Anatomía externa de un pez

Esta ilustración muestra las principales características anatómicas externas de los peces. Algunas especies no tienen todas las aletas que aparecen en la ilustración y otras carecen de escamas u opérculo⁴

Figura 3

³ Kindersley, D., *Gran Enciclopedia Universal*. Londres, 1993. Edición Argentina, Producciones García Ferré, 1994.

⁴ Microsoft ® Encarta ® 2007. © 1993--2006 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

La selección de imágenes con diversidad de rótulos y epígrafes (diversidad de información y de ampliación de la misma, diversidad de unidades lingüísticas y de extensiones) genera distintas condiciones didácticas al momento de pensar problemas de lectura y escritura para los niños.

Primer momento:

Escribir por sí mismo para completar los rótulos y epígrafes de las imágenes

La secuencia propone completar las imágenes de animales observados con rótulos y epígrafes que indiquen los nombres de las partes del cuerpo de los mismos y algunas características que tengan relación con el tema en estudio (Ver figuras 4 y 5)

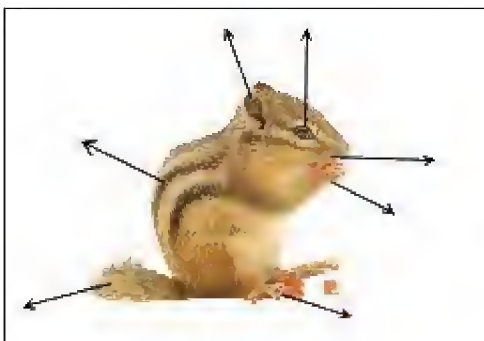


Figura 4

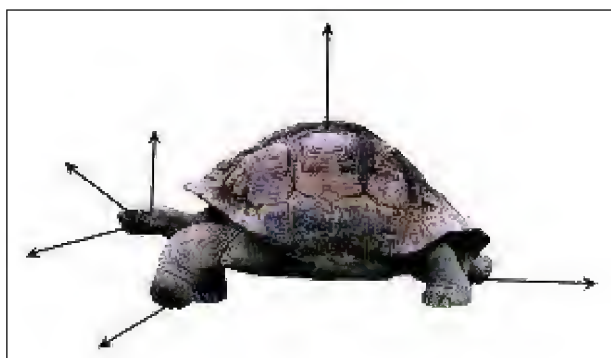


Figura 5

En un primer momento los niños completan las imágenes con los saberes que ya poseen, escribiendo lo mejor que pueden. En esta instancia el docente recorre los grupos interviniendo para centrar a los niños en el contenido sobre el que tienen que escribir: *¿eso qué es, una pata o una cola?, ¿ese palito es una antena?, ¿cómo se llama la casita del caracol?*

Si bien en este momento no se trata de centrar a los niños sobre el sistema de escritura para que se puedan concentrar en el contenido referencial (las partes de los animales), no obstante es *indispensable* que el docente pueda tomar nota de las traducciones de los textos de los niños para proponer luego, en una clase posterior, una situación centrada en la reflexión sobre el sistema. Como siempre, si los chicos hacen preguntas, piden ayuda o información, es importante contar con todas las fuentes de información posibles para su consulta permanente: un abecedario en un lugar visible y al alcance de los niños; un fichero de nombres; afiches con notas colectivas; carteles con distribución de tareas y otros acuerdos grupales; agendas semanales y de cumpleaños, almanaques, calendarios; libros, fichas lectoras, agendas de lectura y otros materiales de la biblioteca del aula...

Leer por sí mismos y con ayuda del docente para ampliar información

A medida que los alumnos avanzan el docente recorre los grupos aclarando dudas, y les acerca diversas fuentes de información para que consulten y completen los aspectos aún no identificados o los que presentan dificultades para denominarlos.

Para ello, el maestro selecciona **materiales de lectura de circulación social**, como por ejemplo enciclopedias, diccionarios, revistas y libros especializados sobre el tema,

Los textos informativos o de divulgación científica son textos que no necesariamente han sido elaborados para niños pero su entrada al ámbito escolar resulta importante al momento de poner a los alumnos en contacto con prácticas de estudio en el marco de este tipo de secuencias.

Algunas características a tener en cuenta al momento de seleccionar los textos para los niños:

- Estos textos son fundamentalmente informativos, es decir, dan a conocer el mundo natural y social, comunican resultados de investigación, nuevos avances, etc. Presentan un tema base ("la foca") y una expansión de trama descriptiva en donde se nombra y califica, por ejemplo, diversas cualidades del objeto. Pero la información no es todo. Si bien en estos textos prevalece una función informativa también subyace en ellos una trama argumentativa, pues el autor, con la intención de presentar ciertos fenómenos, los explica desde determinada teoría y al hacerlo argumenta a favor de ella⁵.
- En ellos predominan las oraciones enunciativas de estructura bimembre y un lenguaje que procura ser preciso, riguroso y aséptico. La trama de estos textos está expresada en un presente atemporal, que es uno de los usos del presente. En la descripción los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia, ya que los primeros mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los segundos permiten completar la información de aquél añadiéndole características distintivas o matices diferenciales. A su vez, cuando el sustantivo es muy preciso, también describe (por ejemplo, decir "boca" o "trompa" puede referir a muchas cosas, pero decir "mandíbula" refiere a una pieza con el margen interno cortante y a veces dentado que sirven para sostener y desmenuzar el alimento, es decir, al nombrarla con precisión, se la describe).
- Los términos utilizados en los textos informativos -especialmente los de Ciencias Naturales- suelen ser complejos y cargados de significados por la vinculación con otros conceptos. Frente a esta característica, algunos autores utilizan recursos estilísticos, como metáforas, comparaciones o analogías, para facilitar la interpretación por parte del lector.
- Algunos textos informativos de divulgación científica ofrecen variada tipografía con una disposición espacial fragmentada que alterna títulos y subtítulos para organizar y jerarquizar la información. También presentan una iconografía variada (mapas, fotos, dibujos, esquemas, etc.) que complementan el texto en la construcción de sentido conjugando el espacio y el color⁶.
- Conjuntamente con las ilustraciones, estos textos suelen utilizar herramientas del campo de la matemática, como ser gráficos (circulares, de barra, cartesianos), esquemas y símbolos con terminología técnica. Estos elementos paratextuales facilitan la interpretación del texto en el caso de que el lector esté familiarizado con estas formas de representación abstractas⁷.

⁵ Espinoza A, Casamajor A y Pitton E, *Enseñar a leer textos de Ciencias*. Buenos Aires, Paidós, 2009.

⁶ Garralón, Ana "Taller libro informativo: qué, cómo cuándo" en: *Educación y Biblioteca*. Año: 2005, Año N°: 17, Número: 147.

⁷ Espinoza A, Casamajor A y Pitton E. (2009).Op.Cit.

- Estos libros también se caracterizan por la presencia de diferentes clases de índices: alfabéticos, temáticos, sumarios con y sin descripción de los contenidos, índices con imágenes, etc. que permiten al lector localizar la información buscada por distintas vías de acceso.

Además, en los textos informativos producidos para niños:

- Las ilustraciones merecen una consideración especial por dos aspectos: por un lado, por la fuente de información que brinda para el lector, y por el otro, por el grado de conservación de las propiedades reales del objeto. Con este último aspecto nos referimos a que a veces las ilustraciones cumplen una función decorativa y resultan banales para la construcción de representaciones sobre el tema⁸.
- En relación a la terminología utilizada, generalmente en los textos informativos de uso didáctico, los autores preocupados en disminuir la distancia entre el texto y el lector, recuperan términos del campo disciplinar y los “suavizan” con un estilo más coloquial generando un alejamiento y deformación del saber del campo científico, una deformación del saber de origen; por ejemplo, emplear el término “hijo”, en lugar de “osezno”; “casita” en lugar de “madriguera”.
- Es frecuente encontrar textos para niños pequeños en los cuales se atribuye intencionalidad humana al comportamiento animal y sustituciones léxicas que pueden generar ambigüedades o distorsiones del contenido tratado (“El macho *abandona* a sus hijos para *dejarlos solos* con su mamá”).

En síntesis, cuando se eligen estos textos, es importante evitar aquellos que contienen ilustraciones decorativas y banales, simplificación del léxico, atribución de actitudes humanas a los animales. Y es importante estar atento a la interpretación que los chicos están en condiciones de hacer sobre los cuadros, metáforas, esquemas, etc.

En estos materiales producidos para un potencial niño-lector, como **ediciones infantiles, libros o revistas escolares**, los alumnos más pequeños pueden encontrar datos y leerlos por sí mismos o releerlos sin apoyo del maestro. Pero también conviene incorporar textos que no han sido escritos para niños, **materiales que circulan en ámbitos extraescolares** y que, con intervención del docente que medie entre el texto y el lector, posibiliten lecturas más elaboradas y próximas a las que se producen en la práctica social (Diseño Curricular, Prácticas del Lenguaje, Primer Ciclo, *Las prácticas del lenguaje en la formación del estudiante*, pág. 115).

Una vez seleccionados los materiales informativos que servirán de consulta, el maestro puede desarrollar situaciones didácticas de **lectura por sí mismos, tanto de exploración de libros como de búsquedas orientadas** con el propósito de ampliar la información de los rótulos y epígrafes producidos por los niños.

Los niños exploran materiales de lectura

Cuando **los niños exploran materiales de lectura**, solos, en parejas o agrupados en pequeños equipos hojean los libros, leen índices, se detienen en las ilustraciones u otros indicios que proporciona el texto para hallar la información solicitada en diversos materiales. Antes de

⁸ Espinoza A, Casamajor A y Pitton E. (2009).Op.Cit.

comenzar la lectura exploratoria, es necesario explicitar los propósitos de lo que se va a realizar:

“Nosotros estamos estudiando las partes del cuerpo de los animales, yo hice una exposición sobre el tema, luego observamos distintas imágenes e intercambiamos lo que cada uno sabía de ellos para luego escribir en parejas rótulos y epígrafes. Estuve leyendo lo que escribieron y vi que a varias parejas les faltaron algunos datos por completar, otras no sabían cómo se llamaban algunas partes del cuerpo y entonces lo escribieron con el nombre que les parecía. Como tenemos que estar seguros del nombre de cada una de las partes de los animales que estamos estudiando traje material de la biblioteca y de mi casa; también hay materiales que fueron trayendo ustedes. Vamos a mirar este material, a tratar de leer y decidir qué libros nos pueden decir algo sobre las partes del cuerpo de los animales”.

Se pueden ubicar los libros en una mesa en el centro del salón. Los niños agrupados en parejas o en tríos van explorando los textos y separando los materiales que consideran que contienen la información que se está buscando.

Para que los alumnos aprendan a leer, es relevante que el docente seleccione diversidad de fuentes con distintas vías de entrada a la información de modo que represente un desafío para los niños. Se trata de trabajar con variados materiales y evitar un único texto.

Para esta situación de lectura exploratoria el docente selecciona materiales que tengan en cuenta los siguientes criterios:

- Materiales que no contengan la información buscada (en este caso, la obra servirá para aprender dónde no hay).
- Libros que informen exclusivamente sobre el tema investigado.
- Libros y revistas que incluyan, además de otros temas, capítulos o artículos sobre el tema.
- Libros y revistas donde exista información, pero donde los títulos o entradas al tema no permitan anticipar fácilmente que se la hallará.
- Libros de literatura con ilustraciones de animales para que los niños puedan distinguir qué libros informan sobre los animales y cuáles no.
- Libros que posean diferentes clases de índices: alfabéticos, temáticos, sumarios con y sin descripción de los contenidos, índices con imágenes, etc.

En estas situaciones el docente tiene el propósito de enseñar lo que los lectores hacen cuando exploran materiales para saber más o “estudiar” sobre un tema: hojear los libros explorando títulos e ilustraciones y buscar datos orientadores en los índices. Se trata de explorar el material para luego decidir dónde detenerse a leer de manera más minuciosa. Por tratarse de niños pequeños que están aprendiendo a leer, el docente, al mismo tiempo que comunica prácticas de lectura, enseña a entender cómo se organiza el sistema de escritura. La tarea del docente consiste en ir proporcionando pistas, ayudas y colaboraciones que los orienten cada vez más a circunscribir dónde hallar lo que buscan e interpretar qué dice.

El docente interviene para propiciar la exploración:

- Propone el uso de señaladores una vez seleccionada la información buscada: “Señalen con un papel dónde les parece que está la información que necesitamos”.
- Pregunta las razones por las cuales deciden seleccionar o no un material: “¿Por qué creen que esta página puede ofrecer información sobre el cuerpo de los conejos? ¿En qué se fijaron? ¿Sólo en las imágenes?...”

- Toma en cuenta la organización paratextual de los materiales informativos para orientar la exploración y localización: *"El título de esta página es 'Anfibios sin cola' (señala mientras lee). En la nota central (señala) informa que las salamandras, los tritones y las sirenas son animales que pertenecen a este grupo y también dice dónde viven. Miren, la página tiene muchas fotografías y epígrafes con subtítulos que acompañan las imágenes (señala). Fíjense dónde puede decir algo de las salamandras. Cuando lo encuentren, me llaman y yo se lo leo..."*.
- Lee en voz alta para confirmar o no que allí está la información buscada: *"Ustedes dicen que aquí (señala el texto que acompaña la imagen de un oso pardo) puede haber información sobre los osos. Les leo para ver si esto es así (lee y señala el título) '¿Por qué son especiales?' (y continúa con la lectura del texto). Los mamíferos son los únicos animales que tienen pelo. Cada pelo crece de un pequeño hueco de la piel y con los demás forma el pelaje, la lana, los bigotes y las púas. Los osos (derecha), tigres y leones tienen pelajes muy espesos"⁹. ¿Les sirve para anotar alguna información sobre los osos?"*.
- Puede hallar una oportunidad para aproximarse a comprender cuál es la función del índice.
 - *"Esta página se llama 'Contenido'¹⁰ y tiene una lista de títulos con un numerito arriba (señala mientras explica) que indica en qué página está la información. Ustedes están buscando información sobre los patos y gansos. Cuando leí la lista encontré este título (lee y señala) 'Patas y huellas' y tiene el número 32. Anotemos el número y vamos a buscar la página para ver si tiene lo que necesitamos saber (toman nota y luego hojea y busca con ellos.). Aquí está: 'Patas y huellas' (muestra la página y lee el título para confirmar). Observen las fotografías de distintas patas de aves. Aquí (señala la imagen y lee el dato que acompaña) hay una pata de ganso canadiense. El epígrafe dice 'Patas con membranas' (y sigue leyendo) Patos, gansos, cisnes, gaviotas y muchas aves acuáticas tienen patas con membranas para un nado eficiente'..."*.
 - También puede solicitar que los niños lean por sí mismos: *"Este es un índice alfabético (muestra la página del libro¹¹) y tiene los nombres de animales y otros nombres ordenados alfabéticamente. Al lado de cada nombre figuran uno o más numeritos que indica en qué página o páginas está la información. Busquen si hay información sobre el canguro"*.
 - A otros niños les entrega el índice completo o parte de un listado con todos los nombres que empiezan con 'C'. O bien, selecciona tres o cuatro nombres, de tal modo que busquen en un universo más restringido que la totalidad de enunciados, *"Busquen en esta lista dónde dice 'canguro' (señala sin leer CAMELLO-CANGURO- CARIBÚ- CASTOR-CEBRA)"*. En todos los casos es oportuno que al finalizar la búsqueda los niños socialicen al resto cómo usaron el índice para encontrar lo que buscaban.

Una vez seleccionado el material, el docente reúne nuevamente a los niños y organiza una puesta en común para compartir hallazgos e intercambiar sobre las búsquedas. En este momento retoma algunas intervenciones de los alumnos observadas durante la exploración para discutir con el grupo y socializar algunas decisiones que habitualmente adoptan los

⁹ Taylor, B. *¿Cuánto sabes de los mamíferos?* México, Larousse, 2007, pág.5

¹⁰ Kinderly, D. *Pájaros*. Nueva enciclopedia visual Clarín. Argentina, 2006, pág. 5

¹¹ Taylor, B. *¿Cuánto sabes de los mamíferos?* México, Larousse, 2007, pág.40

buenos lectores cuando buscan información sobre un tema. Por ejemplo, un grupo de niños está buscando información referida a las partes del cuerpo, extremidades y coberturas de las tortugas terrestres. La lectura que hace el docente del libro, la página o el fragmento seleccionado por los niños favorece que ellos puedan advertir que aunque un libro muestre imágenes pertinentes al tema, puede no contener la información que buscan. La docente lee para mostrar que la anticipación no se corresponde con el contenido del texto: "...les leo acá '...casi todas las tortugas de mar regresan a las playas donde nacieron para aparearse y anidar...'¹². ¿Dice algo acerca de las tortugas que estamos estudiando nosotros (tortugas terrestres)? ¿Y de las partes del cuerpo de las tortugas?"

Segundo momento:

Localizar información y revisar lo producido

En un primer momento los niños escribieron rótulos y epígrafes que acompañan imágenes (Ver Situación 2: *Los niños escriben por sí mismos rótulos e epígrafes que acompañan imágenes*). Por tratarse de producciones basadas en sus saberes y producto de la observación e intercambio colectivo, puede suceder que algunos aspectos referidos a extremidades, coberturas y partes del cuerpo del animal de la imagen no sean completados o identificados y/o que presenten dificultades para denominarlos.

Con el propósito de especificar y/o ampliar el contenido referencial de las producciones el maestro propone consultar los materiales de lectura informativos ya seleccionados (por ella misma o por los niños en la situación precedente), pero ahora, entrega solo un material por niño o por pareja, o bien un fragmento, donde se encuentra la información que tienen que encontrar. Se trata de hallar la información específica que se está buscando para completar o arreglar los rótulos que se escribieron.

Puede intervenir para que los niños adecuen el léxico ("*fíjense en la enciclopedia cómo se llama esa parte de la cabeza del pez a la que ustedes le pusieron 'tapita'...*"; "*este libro les puede ayudar para consultar cómo se llaman las patas de la ardilla en lugar de 'mano'...*") o bien para precisar datos característicos del animal ("*aquí pusieron 'caminan con las patas'. En esta revista hay información sobre las ardillas. Busquen dónde puede decir algo sobre las patas de las ardillas y luego se lo leo y lo comentamos juntos...*").

En síntesis, los niños podrían...

- Completar nombres de partes del cuerpo que no supieron cómo denominar.
- Precisar escrituras: al rotular las partes del cuerpo de la ardilla, algunos niños escribieron 'PATA' y 'MANO' y a partir de las lecturas saben que se trata de 'patas traseras' y de 'patas delanteras'.
- Corregir denominaciones que el sentido común lleva a denominar de manera errónea: las aparentes antenas de los caracoles en realidad son tentáculos.
- Ampliar lo producido: de "patas" a "largas patas traseras que sirven para huir rápidamente".

La siguiente producción es revisión de la figura 8 (pág. 14).

¹² Colección 'Biblioteca del Estudiante', *Los reptiles*. Buenos Aires, Editorial Genios, 2004, Pág. 17.

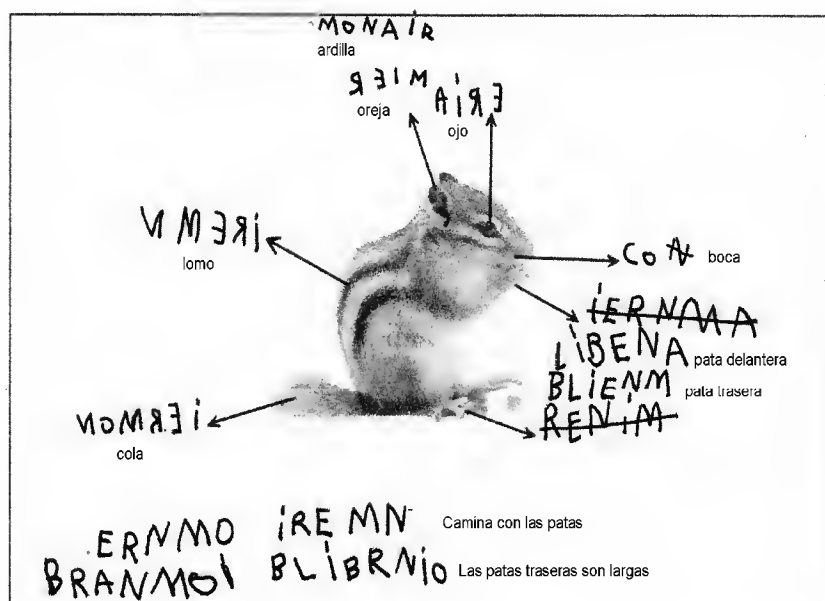


Figura 6

Durante estos intercambios, es posible organizar situaciones para que los niños se centren en la comprensión del sistema de escritura. Para ello, el maestro puede plantear distintos interrogantes que presenten un problema de lectura para los niños, por ejemplo:

- El maestro puede intervenir para que los alumnos, encuentren en un material complejo, qué dice y dónde dice “algo” de los colores de la piel del sapo: “*Ustedes aquí escribieron que la piel de las ranas es de color verde. Vamos a buscar en este libro¹³ si efectivamente es siempre de ese color. Cuando encuentren dónde les parece que está la información me llaman*”. Los niños pueden iniciar la búsqueda hojeando el libro y atendiendo, principalmente, a las ilustraciones, indicio que no resulta suficiente para hallar la información porque el libro presenta múltiples ilustraciones tanto del sapo como de la rana con diversas tonalidades de sus pieles. Asimismo, los niños pueden valerse de los títulos de entrada de cada página; este indicio del texto permite localizar la información solicitada, dado que una de las páginas que contienen la información buscada se titula ‘Colores y manchas’. Durante la búsqueda de información específica, el maestro proporciona pistas, ayudas, colaboraciones que orienten a los niños cada vez más a circunscribir dónde encontrar lo que buscan, por ejemplo “*fíjense aquí, en la tabla de contenido (muestra) o aquí en el índice alfabético (muestra) si encuentran la palabra ‘piel’ o ‘colores’*”. De esta manera el maestro comunica distintas estrategias de búsqueda de información; algunas resultan más económicas que otras.

Una vez localizada la información puede intervenir para que los niños no sólo corrijan la información contenida en el epígrafe sino también que la amplíen: “*Les voy a leer lo que escribieron, ‘la piel de la rana es verde’ (lee y señala). Les propongo leer acá (señala la página ‘Colores y manchas’) para ver si efectivamente es verde y si dice algo de por qué tiene ese color*”.

¹³ Biblioteca Visual Clarín, *Anfibios*. Buenos Aires, Altea, 1993.

Encontrar el dato solicitado en un material cuyo acceso a la información no está siempre “despejado” exige a los niños leer los títulos, el cuerpo del texto, el sector probable donde puede decir lo buscado:

“Los anfibios tienen una gama increíble de colores y manchas: azules, rojos, amarillos brillantes, marrones y verdes, con variedad de rayas y pecas (...)”

La tarea de los niños consiste, por un lado en localizar el fragmento donde se enumeran los distintos colores que puede tener la piel de los anfibios, y responder al interrogante formulado por el docente referido a ‘*si efectivamente es verde*’ la piel de las ranas. Esta información es brindada de manera directa en el texto al explicitar, a modo de lista, los posibles colores y manchas de estos animales.

Por otro lado, ante la pregunta “*si dice algo de por qué tiene ese color*”, los alumnos tienen que inferir una parte de la respuesta y elaborarla. La diferencia en localizar la información para responder a este interrogante respecto del primero consiste en que el texto no brinda de forma directa la referida a todas las razones de la variación en las tonalidades de las pieles de los anfibios.

“Como la mayoría de los animales, se confunden con sus alrededores para camuflarse” (págs. 20-21)

“poseen un color intenso que advierte a los predadores que son venenosos” (págs. 56-57).

“El color de un anfibio puede ayudar a absorber o a reflejar el calor o a atraer pareja” (págs. 32-33).

“(...) el color de un anfibio varía con la humedad y la temperatura, puede ser pálido cuando hace calor y más oscuro si hace frío o hay humedad”¹⁴.

- En otro caso, para un grupo de niños que todavía no lee convencionalmente pero que ya tiene en cuenta muchos valores sonoros de las letras, el docente selecciona dos páginas donde se informa sobre los quelonios¹⁵, las patas de las tortugas y los distintos tipos de caparazones según sean tortugas terrestres, semiterrestres, de estanque o de mar, y dice:

“Esta página se titula los quelonios (lee y señala). Les leo un fragmento para saber qué son los quelonios, (lee) ‘los quelonios son las tortugas de agua y de tierra que habitan el planeta desde hace más de 200 millones de años’. Por los dibujos de estas dos páginas parece que nos informa de las partes del cuerpo de las tortugas, por ejemplo de los caparazones y de sus patas. Vamos a buscar información sobre las patas así revisamos los rótulos y epígrafes que escribieron. Busquen dónde dice ‘patas apropiadas’ porque allí dice algo sobre las patas; y cuando lo encuentren me avisan”.

Para localizar este título los niños pueden valerse de la proximidad espacial texto – imagen, o bien de los indicios cualitativos, dado que ninguno de los otros epígrafes tiene título con igual inicio (los restantes se titulan: LA CAPA SUPERIOR - LA CAPA ÓSEA - ¡QUIERO SALIR! –FLORES APETITOSAS - ¿Y CÓMO MASTICAN?-). Sin embargo, por tratarse de un texto no despejado, localizar un título entre otros presenta un problema de lectura cuando se trata de niños que aún no leen convencionalmente. Si los niños no logran localizar el título indicado, el

¹⁴ Biblioteca Visual Clarín, *Anfibios*. Buenos Aires, Altea, 1993, Pág. 14.

¹⁵ Colección ‘Biblioteca del Estudiante’, *Los reptiles*. Buenos Aires, Editorial Genios, 2004, Pág. 10 -11.

maestro puede brindar contexto verbal, hacer reparar sobre las imágenes o bien leer, sin señalar y de manera desordenada, los restantes títulos (todos o sólo algunos -explicitando cuáles-). Una vez localizado el título 'PATAS APROPIADAS', el docente lee con señalamiento continuo para confirmar y lee el contenido del epígrafe. Finalizada la lectura se intercambia brevemente sobre la información haciendo referencia a la diferencia de los tipos de patas según sean de tortugas terrestres, de estanque o de mar.

Con el propósito de incluir un título en la producción, el docente solicita una nueva búsqueda de información específica para que los niños lean por sí mismos: "*En uno de estos rótulos dice 'tortuga de mar', en otro 'tortuga de tierra' y en otro 'tortuga de estanque' (lee de manera desordena y sin señalar), busquen dónde dice 'tortuga de tierra'*". El problema de lectura planteado presenta a los niños un desafío mayor que el anterior: no alcanza con valerse de indicios cualitativos iniciales para saber "dónde dice" sino que tienen que considerar el final de los tres escritos.

En la revisión los niños agregan 'tortuga terrestre' como título de la página, (TOTURATERETE) y el rótulo 'uña' (UNIA). En otras revisiones agregan el epígrafe que acompaña la imagen. (Ver figuras 7a y 7b).

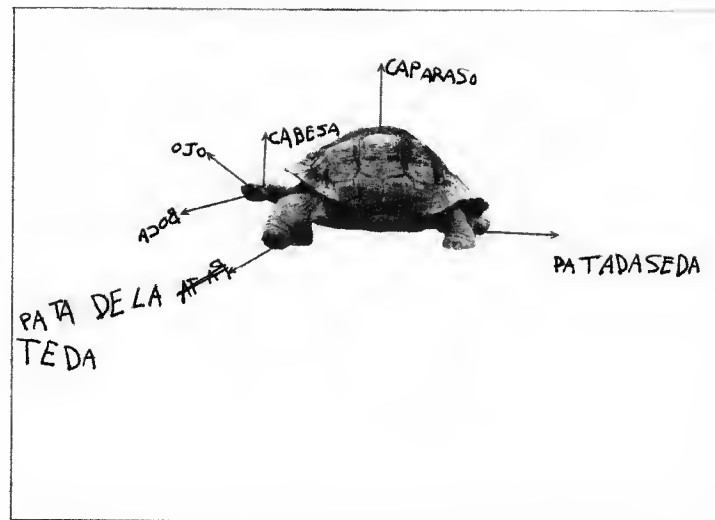


Figura 7a

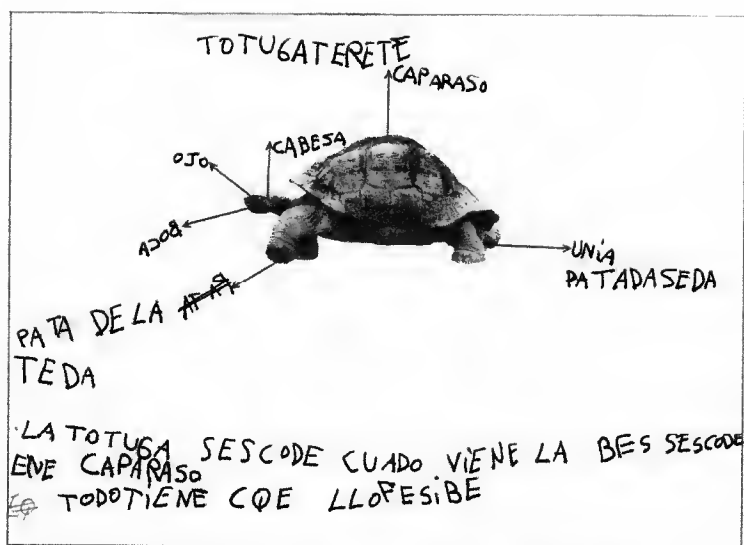


Figura 7b

- Otro equipo de niños escribe sobre las partes del cuerpo de la ardilla. Se trata de niños que en situación de producción por sí mismos aún no establecen relación entre partes de la escritura y partes de la sonoridad. En situaciones de interpretación se valen, principalmente, de las ilustraciones de los textos o de elementos contextuales, sin atender aún a indicios cuantitativos y cualitativos de la cadena gráfica.

Con el propósito de que los niños empiecen a considerar indicios del texto, el docente selecciona una página de enciclopedia que se titula '¿Qué hacer con la comida?'¹⁶, con una imagen central de una ardilla que presenta un sólo rótulo con flecha donde dice: 'las patas delanteras hacen girar la comida'. "Ustedes dicen que acá escribieron 'pata' y 'mano' (refiriéndose a los rótulos producidos por los niños IERNMA para 'manos' y RENIM para 'patas'). Vamos a buscar información en esta página para estar seguros de que esas partes del cuerpo de la ardilla se llaman así, ¿dónde puede decir algo acerca de las manos o patas de la ardillas?". Al tratarse de niños que en la interpretación del texto se centran en las ilustraciones y en la aproximaciones texto – imagen, la búsqueda de la información solicitada está centrada en la escritura más próxima a las ilustraciones y/o ilustración central de la página. Si los niños no advierten la presencia de este único rótulo con flecha indicatoria de las patas delanteras de la ardilla el docente puede señalarlo: "En este rótulo dice 'las patas delanteras hacen girar la comida', tiene esta flecha porque explica cómo se llaman estas partes de la ardilla y para qué las usan, (lee sin señalamiento continuo)". Una vez localizado el rótulo indicado el maestro solicita a los niños localizar una parte del texto en la totalidad de la cadena gráfica: "Acá dice 'las patas delanteras hacen girar la comida', ¿dónde dice 'patas'?".

Una vez localizado 'patas', el docente solicita a los niños lectura con señalamiento y puede presentar un nuevo problema de lectura vinculado a la relación entre la emisión oral y la cadena gráfica: "Acá dice 'las patas delanteras hacen girar la comida', y acá ya sabemos que dice 'patas'; entonces ¿dónde dice 'delanteras'?". Esta intervención posibilita a los niños advertir la relación entre lo dicho y lo escrito, dado que "si se dice

¹⁶ Biblioteca Visual Clarín, *Mamíferos*. Buenos Aires, Altea, 1993, Pág. 48.

después se escribe después". De la misma manera que con la lectura de 'patas', el docente muestra distintos portadores para que los niños puedan coordinar distintas informaciones.

Revisar un poco más...

Una vez que se ha ampliado la información disponible y que fue posible ampliar y/o corregir los datos consignados en las imágenes, el maestro podría ayudar a pensar un poco más en cuántas y cuáles letras se pusieron para producir algunas escrituras, es decir, una revisión no ya centrada en qué poner (donde muchas veces es difícil intervenir en las letras) sino en "cómo se puso" cada enunciado.

Esta situación posibilita que los niños concentren su atención en la revisión de cada enunciado deteniéndose a reflexionar sobre el funcionamiento de nuestro sistema de escritura: cómo se leen las letras y cómo se interpretan. Esta reflexión posibilita a los niños resolver progresivamente cuántas marcas o letras poner, cuáles y en qué orden ubicarlas en la serie gráfica; vincular los segmentos de la escritura con los segmentos de la oralidad; tomar en cuenta la cantidad y tipo de letras (o palabras) para decidir si se corresponde o no con aquello que ellos escribieron. A medida que estos índices cuantitativos y cualitativos se hacen cada vez más evidentes para los niños ("rinoceronte lleva más que oso"; "iguana empieza como la mía"; "cangrejo tiene la de Camila") y se ponen en juego para propiciar la coordinación de informaciones, se acrecientan las posibilidades de aproximarse a la convencionalidad de la escritura.

Es importante que el docente intervenga ayudando a los niños a avanzar en la comprensión del sistema de escritura de acuerdo a sus posibilidades. Por ejemplo:

- Para niños que usan predominantemente pseudoletras y que intentan distribuirlas en una línea aunque sin control de la cantidad, les propone confrontar con escrituras convencionales: *"Algunos chicos dicen que allí no dice 'patas' porque no tiene letras".* Entonces muestra en distintos portadores dónde dice con letras: *"... 'patas' va con la de 'Pablo' (toma el cartel de PABLO y señala el nombre), con la de 'pato' (señala en el abecedario el cartel que acompaña la letra P), con la de 'pinturitas' (señala PINTURITAS en el rótulo "lápices, gomas y pinturitas" de una caja que contiene útiles escolares).* En todos los casos el docente marca la direccionalidad de la escritura y desde dónde hasta dónde llega la cadena gráfica.
- Para niños que usan marcas convencionales pero aún sin un ordenamiento espacial convencional, intenta hacer observable la direccionalidad de la escritura: *"Acá escribiste 'cola', 'cuerpo', 'oreja', 'ojo'... (señala las producciones invertidas del niño. Ver figura.....). ¿Desde dónde empieza a decir 'cola'? ¿y 'cuerpo'? ¿y 'oreja'?* Si el niño realiza un señalamiento de derecha a izquierda, el docente puede confrontar con otras escrituras conocidas: *"Este es el cartel de tu nombre (muestra el cartel donde está escrito FRANCO) y dice 'Franco' (señala enfatizando la dirección) ¿desde dónde empieza a decir 'Franco'? Entonces, ¿desde dónde tengo que escribir para que diga 'cola'?"*.
- Para otros niños que también emplean letras pero aún disponen de un repertorio limitado y sin una ninguna relación con la pauta sonora, el docente ofrece ayudas que permitan considerar los aspectos cuantitativos del sistema. Para ello, el docente:
 - o propone poner en correspondencia la extensión y las partes de la cadena gráfica con la extensión y las partes de la emisión sonora: *"Acá escribiste 'oso' (señala la producción del niño MROAI) y acá escribiste 'rinoceronte' (señala la producción del niño*

ORIMA). *¿Cuál es más larga cuando la digo: 'oso' o 'rinoceronte'? ¿y acá que lo escribiste cómo te quedó?*

- propone ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en las escrituras no sobre ni falte nada y ofrece estrategias de solución: *"Acá escribiste 'boca' (señala CON en la producción del niño). Señalá con tu dedito cómo dice 'cola'..."*; *"... Vos decís que acá (señala C en CON) dice 'bo' y acá (señala O en CON) dice 'ca' ¿y qué hacemos con ésta? (Ver figura 8 a y 8 b).*

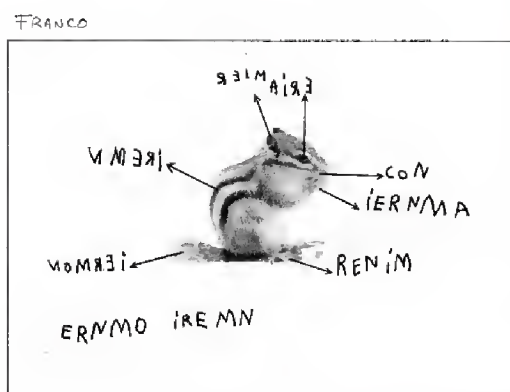


Figura 8a

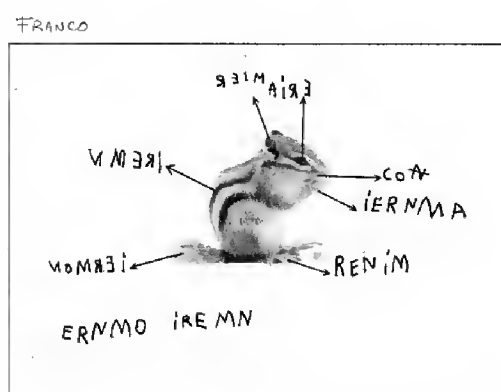


Figura 8b

- Para niños que ya disponen de un repertorio de letras para escribir y lo hacen con la linealidad convencional de nuestra escritura pero aún ésta no resulta alfabética, les propone otras ayudas que colaboren en establecer correspondencias con el eje cualitativo:
 - pide señalamientos: *"Señalá con el dedito cómo escribiste 'cola'..."*;
 - comparte la escritura con ellos: *"Vamos a escribir 'aleta', yo empiezo y vos seguís: primero va la 'a'..."*; o bien, *"Vamos a escribir 'cabeza', pongo las primeras (escribe CA), hasta aquí cómo va diciendo?"*;
 - aporta información de manera indirecta: *"Acá te escribo 'plumero' (escribe PLUMERO) ¿Qué parte te sirve para escribir 'plumas'?"*; o bien, *"aquí te escribo 'uña' (escribe UÑA) ¿Qué parte te sirve para escribir 'pezuñas'?"*;
 - promueve la reflexión sobre las partes de lo escrito solicitando su interpretación: *"Acá escribiste 'escamas' (señala la producción del niño. EAMS). Ahora voy a tapar este pedacito (muestra sólo E y pregunta) ¿hasta acá qué dice? Si destapo un poquito más (muestra EA) ¿qué dice?..."*;
 - solicita que propongan ejemplos de referencia y evalúen a su conveniencia: *"Piensen nombres que comiencen como 'caparazón'"* Mientras los niños sugieren palabras como 'casa', 'Carlitos', 'capa', 'campera'... las escribe en una hoja y pide que discutan sobre los ejemplos dados: *"¿Qué parte de estas palabras sirven para escribir 'caparazón'?"*.
 - Ofrece letras móviles para producir o revisar escrituras: *"Estas son todas las de 'oreja' (entrega todas las letras mezcladas de la palabra OREJA). Fijate cómo las tenés que poner para que diga 'oreja' sin que sobre ni falte ninguna"*
- Para niños que producen escrituras alfabéticas, ofrece otras intervenciones que promueven la reflexión ortográfica:
 - *"Acá escribiste 'piquito' (señala la producción del niño PICITO). Ahora voy a escribir otras y también cómo se escribe para que signifique más pequeño (nombra y escribe CHICO y CHIQUITO; POCO y POQUITO; SACO y SAQUITO). Luego escribe PICO y pregunta: ¿Cómo será 'piquito'?"*;

- “Acá escribiste ‘patas traseras’ (señala la producción del niño PATASTASERAS). Ahora voy a escribir otras (nombra mientras escribe PATAS CORTAS, PATAS DELANTERAS, PATAS PALMEADAS). ¿Qué observás en estas escrituras? ¿Cuántas partes tienen cada una de ellas?”
- “Acá escribiste ‘patas con membranas para nadar’ (señala la producción del niño PATAS CON MENBRANAS PARA NADAR). Consultá con tu compañero en la enciclopedia y averigüen juntos cómo se escribe ‘membranas’ y lo corrigen. (Ver figura 7).

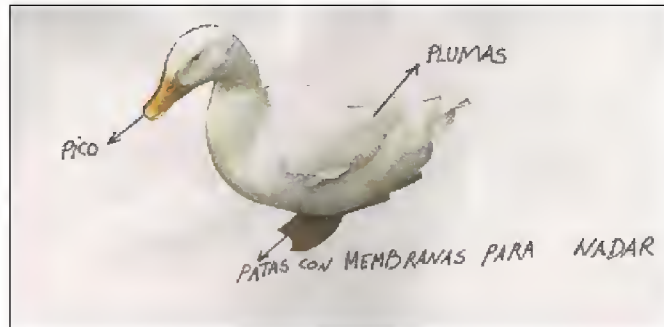


Figura 9